

Freyhoff, Ulrich

## Begabung und Bildsamkeit (Pädagogisches Korreferat)

*Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin. Weinheim : Beltz 1966, S. 187-203. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 6)*



Quellenangabe/ Citation:

Freyhoff, Ulrich: Begabung und Bildsamkeit (Pädagogisches Korreferat) - In: Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin. Weinheim : Beltz 1966, S. 187-203 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234605 - DOI: 10.25656/01:23460

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234605>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23460>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der  
  
Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

6. Beiheft

Psychologie und Soziologie in ihrer  
Bedeutung für das  
erziehungswissenschaftliche Studium

Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag  
vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin

Herausgegeben  
vom Präsidium des Pädagogischen Hochschultages  
und vom Vorstand des  
Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen



Verlag Julius Beltz Weinheim/Bergstraße

Zeitschrift für Pädagogik - Verlag Julius Beltz, Weinheim

*Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers:* Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg-Langenhorn 1, Kiwittsmoor 55

*Anschrift der Schriftleitung:* Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 9, Schönstraße 72b

*Anschriften der anderen Herausgeber:* Prof. Dr. Fritz Blättner, 23 Kiel, Sternwartenweg 8; Prof. Hans Bohnenkamp, 45 Osnabrück, Stüvestraße 3; Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, Innsbruck/Österreich, Fürstenweg 44; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. D. Dr. Oskar Hammelsbeck, 56 Wuppertal-Barmen, Ottostraße 23; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus J. Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 6241 Schneidhain/Taunus, Rossertstraße 5; Prof. Dr. Franz Vilsmeier, 8104 Grainau, Alpspitzstraße 8 c.

*Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:* Prof. Dr. Hans Aebli, 1 Berlin 41, Lepsiusstraße 114; Päd. Assistent Dieter Brodtmann, 341 Northheim, Friedrichstraße 16; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Ulrich Freyhoff, 46 Dortmund-Aplerbeck, Trapphofstraße 94; Prof. Dr. Anton J. Gail, 4048 Grevenbroich, Meisenweg 7; Dr. Erich Geißler, 674 Landau, Triftweg 34; Prof. Dr. Otto Walter Haseloff, 1 Berlin 37, Veronikasteig 2; Prof. Dr. Wilhelm Hansen, 2848 Vechta, Kringelkamp 18; Prof. Dr. Marian Heitger, 8 München-Obermenzing, Schurichstraße 24; Dipl.-Soziologe Horst Holzer, 8 München 13, Konradstraße 6 (Soziol. Seminar der Universität); Prof. Dr. Walter Jaide, 3 Hannover, Stammestraße 74b; Prof. Dr. Gerhard Joppich, 34 Göttingen-Geismar, Dingelstädter Weg 5; Dr. Ludwig Kerstiens, 7987 Weingarten, Bauernjörgstraße 53; Prof. Dr. Wolfgang Kramp, 1 Berlin 31, Jenaer Straße 12; Prof. Dr. Waltraut Küppers, 6 Frankfurt/M., Guiollettstraße 53; Prof. Dr. Eugen Lemberg, 6 Frankfurt/M.-W 13, Schloßstraße 29–31 (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung); Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Bernhard Linke, 2848 Vechta, Welperstraße 20; Prof. Dr. Heinz Rolf Lückert, 8 München-Pasing, Cervantesstraße 6; Prof. Dr. Werner Mangold, 45 Osnabrück-Nahne, Paradiesweg 12; Päd. Assistentin Ursula Meinecke, 34 Göttingen, Am Sölenborn 9; Dr. Friedrich Minssen, 6 Frankfurt/M. 1, Jügelstraße 17 (Institut für Sozialforschung); Dipl.-Psychologe Peter Moltke, 6 Frankfurt/M., Feldbergstraße 42 (Seminar für Päd. Psychologie); Päd. Assistent Dietlef Niklaus, 3352 Einbeck, Am Hubestift 4; Wiss. Assistent Ulrich Oevermann, 6 Frankfurt/M., Schwindstraße 9; Päd. Assistent Jürgen Pohland, 3406 Bovenenden, Mühlenweg 62; Prof. Dr. Wilhelm Richter, 1 Berlin 45, Bassermannweg 10A; Dr. Peter Roeder, 355 Marburg, Friedrich-Ebert-Straße 80; Prof. Dr. Heinrich Roth, 34 Göttingen-Nikolausberg, Rautenbreite 3; Prof. Dr. Johann Peter Ruppert, 6 Frankfurt/M.-W 13, Schloßstraße 29–31 (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung); Prof. Dr. Alfons Otto Schorb, 69 Heidelberg-Pfaffengrund, Dompfaffenweg 7; Prof. Dr. Erich Christian Schröder, 48 Bielefeld, Bismarckstraße 33; Prof. Dr. Hans Stock, 34 Göttingen, Münchhausenstraße 12; Prof. Dr. Willy Strzelewicz, 3 Hannover-Kleefeld, Kleestraße 18; Dr. Manfred Teschner, 6 Frankfurt/M. 1, Jügelstraße 17 (Institut für Sozialforschung); Prof. Dr. Hans Willy Ziegler, 7 Stuttgart-W., Hegelstraße 40.

# Inhalt

Geleitwort	. . . . .	7
Vorwort	. . . . .	9
HANS STOCK	Eröffnungsansprache . . . . .	13

## X I. Zum Problem der Autorität in der Erziehung

ERNST LICHTENSTEIN	Das Problem der Autorität in der Erziehung . .	21
HEINZ-ROLF LÜCKERT	Die Autorität in der Erziehung. Formen, Fundie- rung, Funktion . . . . .	40
WILLY STRZELEWICZ	Zum Problem der Autorität in der Erziehung. Aspekte der Soziologie . . . . .	53
ERICH CHR. SCHRÖDER	Einige philosophische Überlegungen zum Problem der Autorität in der Erziehung . . . . .	67
Diskussionsbericht	. . . . .	70

## X II. Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie

HEINRICH ROTH	Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie . . . . .	75
MARIAN HEITGER	Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie . . . . .	85
Diskussionsbericht	. . . . .	99

## X III. Forschungsbeiträge aus Psychologie und Soziologie zu pädagogischen Fragen

### Arbeitsgruppe 1: Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil

JOHANN P. RUPPERT	Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil (Beitrag der Psychologie) . . . . .	105
EUGEN LEMBERG	Zum Erziehungsstil (Beitrag der Soziologie) . .	119
GERHARD JOPPICH	Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil (Beitrag der Pädagogik) . . . . .	128
Diskussionsbericht	. . . . .	139

### Arbeitsgruppe 2: Zum Begabungsproblem

OTTO WALTER HASELOFF	Über Funktion und Theorie der Begabung (Bei- trag der Psychologie) . . . . .	143
ULRICH OEVERMANN	Soziale Schichtung und Begabung (Beitrag der Soziologie) . . . . .	166

ULRICH FREYHOFF	Begabung und Bildsamkeit (Pädagogisches Korreferat) . . . . .	187
Diskussionsbericht	. . . . .	204
<i>Arbeitsgruppe 3: Zur Lehrplanfrage</i>		
ALFONS OTTO SCHORB	Erziehungswissenschaftliche Aspekte eines Zusammenwirkens von Soziologie, Psychologie und Pädagogik in der Lehrplanfrage . . . . .	209
HANS AEBLI	Der Beitrag der Psychologie zur Gestaltung der Lehrpläne . . . . .	217
FRIEDRICH MINSEN	Zur Lehrplanfrage (Beitrag der Soziologie) . .	227
HORST HOLZER	Soziologische Argumente zur Lehrplangestaltung – 10 Thesen . . . . .	230
Diskussionsbericht	. . . . .	233

#### IV. *Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung*

JOSEF DOLCH	Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung. Ein Beitrag zu ihrer Geschichte . . . . .	237
WILHELM HANSEN	Die Psychologie in der Lehrerbildung . . . .	254
WERNER MANGOLD	Soziologie in der Lehrerbildung . . . . .	262
Diskussionsbericht	. . . . .	275

## Begabung und Bildungsamkeit

(Pädagogisches Korreferat<sup>1)</sup>)

Bei einem Gespräch zwischen den einzelnen Disziplinen der Erziehungswissenschaft treten – wie die Vergangenheit gezeigt und wie es sich auch auf dem diesjährigen Pädagogischen Hochschultag erwiesen hat – häufig Mißverständnisse auf, die insbesondere die *Voraussetzungen* betreffen, von denen her diskutiert wird. Vor allem dann, wenn Vertreter geisteswissenschaftlicher und empirischer Disziplinen miteinander ins Gespräch kommen, erweist sich die Forderung, die jeweiligen Grundlagen dem Partner bloßzulegen, als eine geradezu *notwendige* Prämisse, um den gemeinsamen Gegenstand der mehrseitigen wissenschaftlichen Bemühungen in ein deutliches Licht zu rücken. Das trifft in einem besonderen Maße auf ein Thema zu, um dessen Erforschung sich schon seit langem verschiedene Disziplinen mit unterschiedlichen Methoden bemüht haben. Zu diesen Themen gehört nicht zuletzt das Begabungsproblem.

Analysiert man kritisch die hier vorliegenden einschlägigen Veröffentlichungen, die mit der großen Arbeit von WILLIAM STERN über „Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen“<sup>2)</sup> für die Pädagogik relevant wurden, so lassen sich bis in die Gegenwart hinein drei epochale Einschnitte sichtbar machen, die zwar nicht immer eine stete Weiterentwicklung im Sinne einer Klärung des Phänomens erkennen lassen, die aber dem Betrachter die geistesgeschichtliche Verflechtung der unterschiedlichen Forschungsansätze deutlich machen können. Der manchem heute positivistisch erscheinende Ansatz der frühen Begabungsforschung am Anfang des 20. Jahrhunderts, der mit der Entwicklung der Psychologie zu einer exakten, empirischen Wissenschaft fast parallel ging, wurde – zumindest in Deutschland – abgelöst von einer mehr erbgenetisch bestimmten Richtung in den dreißiger Jahren, die den Erbfaktoren einen entscheidenden Einfluß bei der Entfaltung der Begabung einräumten<sup>3)</sup>. Seit den fünfziger Jahren wird das Begabungsproblem stärker als ganzheitliches Phänomen gesehen, wobei auch ein soziologisch-pädagogischer Aspekt zum Zuge kommt<sup>4)</sup>, dessen schulpraktische Konsequenz auf Grund der bildungsökonomischen Veröffentlichungen in den sechziger Jahren<sup>5)</sup> zu einem brennenden Problem der gegenwärtigen Schulorganisation geworden sind. Gerade die zuletzt genannten Arbeiten zeigen im Zusammenhang mit neueren psychologischen Untersuchungen und pädagogischen Auswertungen früherer amerikanischer Forschungen<sup>6)</sup> aber, daß die *Praxis* der Begabtenförderung noch nicht den Stand der wissenschaftlichen Einsicht erreicht hat<sup>7)</sup>. Das mag darauf zurückzuführen sein, daß die frühere pädagogische Praxis in Deutschland den mit empirischen Verfahren sichtbar gemachten Ergebnissen und entsprechenden Forderungen zur Umorientierung der Begabtenpädagogik häufig mit einer gewissen Skepsis begegnet ist, die verhinderte, daß – bisher jedenfalls – in aller Breite die schulpraktischen Konsequenzen gezogen wurden.

Andererseits wäre aber auch darauf hinzuweisen, daß sich dort, wo ohne Ressentiments fast durchgängig auf Grund empirischer Methoden — wie etwa im amerikanischen Schulwesen — Begabungen festgestellt und entsprechenden Schullaufbahnen zugeteilt wurden, nach einiger Zeit erhebliche Schwierigkeiten ergeben haben. Diese betrafen nicht nur das vornehmlich auf diese Weise gleichsam „polypragmatisierte“ Schul- und Bildungswesen an sich, sondern wirkten sich — wie die öffentliche Kritik zeigte — auch im geistigen Leben und Haushalt der Gesamtgesellschaft aus. Der Eklat des sogenannten Sputnikschocks in den USA machte das Unbehagen der dortigen Öffentlichkeit an ihrem Schulwesen nur besonders deutlich.

Das zuletzt genannte Beispiel mag darauf hinweisen, daß es im pädagogischen Raum — zumindestens in der Gegenwart — nicht darum gehen kann, in methodisch einliniger Weise schulpraktische Entscheidungen zu fällen, sondern daß es stets darauf ankommen muß, die verschiedensten Methoden miteinander wirksam werden zu lassen, um objektiver als bisher das Begabungsphänomen sichtbar zu machen und sachgemäßere Konsequenzen für die Bildung der Jugend zu ziehen.

Eine weitere Gefahr, die das Gespräch zwischen den genannten Wissenschaften erschweren kann, ergibt sich aus der Tatsache, daß mitunter Argumentationen, die aus dem Bereich empirisch orientierter Wissenschaften über den Menschen geführt werden, die mögliche Breite und Unterschiedlichkeit anderer Argumentationen nicht genügend nach deren wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen unterscheiden. Man übersieht dann allzuleicht eine die Diskussion nicht nur entschärfende, sondern sie geradezu erst ermöglichende Differenzierung innerhalb „der“ Pädagogik selbst. Dazu ist anzumerken, daß zumindestens seit DILTHEYS Begründung der Geisteswissenschaften die methodischen Modelle entwickelt worden sind, die eine kritische und die Einsicht in die eigenen Voraussetzungen erhellende Argumentation ermöglichen können. — Andererseits kann man auch die Pädagogik selbst — gerade im deutschen Kulturbereich — nicht davon freisprechen, daß sie mitunter in den umgekehrten Fehler verfallen ist, und insbesondere Psychologie und Soziologie eine pragmatische, positivistische oder naturalistische Sichtweise vorgeworfen hat und dabei übersah, daß auch hier durchaus Differenzierungen innerhalb der verschiedenen Begründungsversuche vorliegen, die beachtet werden wollen, wenn ein Gespräch zwischen den einzelnen Wissenschaften ermöglicht werden soll.

Es mögen an diesen Vorbemerkungen drei Thesen deutlich geworden sein, die wir unseren Überlegungen zum Begabungsproblem aus pädagogischer Sicht voranstellen möchten:

1. Die Pädagogik begrüßt alle Untersuchungen, die Licht in das schwierige Begabungsproblem bringen können. Dabei braucht kein Verfahren ausgeschlossen zu werden, wenn es nicht das Kind und seine Würde verletzt.

2. Die Pädagogik wird aber stets darauf zu achten haben, daß der jeweilige Begründungszusammenhang des Begabungsproblems nicht in einliniger Weise erziehungspraktisch werdende Konsequenzen zieht, die andere, ebenso wichtige



Voraussetzungen zum pädagogischen Handeln ignorieren. Zwar wird sich mitunter eine Einschränkung der Geltung dieser Voraussetzungen ergeben können, aber sie werden kaum völlig auszuschalten sein. Das ergibt sich aus der wissenschaftstheoretischen Voraussetzung der Pädagogik<sup>8)</sup>, die als eine „hermeneutisch-pragmatische Geisteswissenschaft“<sup>9)</sup> oder — wenn man H. ROTH folgen würde — etwa als hermeneutisch-empirische Wissenschaft weder bloße Anwendung von einmal entworfenen Theorien darstellt, noch reine Phänomenologie im Sinne einer Beschreibung der Erziehungswirklichkeit ist. Die Pädagogik als Erziehungswissenschaft geht hinter beide, zwar praktikierbaren und auch immer wieder versuchten, aber stets begrenzten Möglichkeiten zurück<sup>10)</sup>. Indem sie sich stets der *erzieherischen* Verantwortung bewußt ist, versucht sie, die vorgefundene Praxis wissenschaftlich zu erfassen und arbeitet Kategorien heraus, die den pädagogischen Vollzug verständlich machen können und so dem Praktiker gleichsam das „Material“ für sein Handeln bereitstellt<sup>11)</sup>, ihm aber niemals die Entscheidung im konkreten Fall abnehmen kann.

3. Insofern unterscheidet sich die Pädagogik grundlegend von den an der Erforschung unseres Problems beteiligten empirischen Wissenschaften, also insbesondere von der Psychologie und Soziologie. Denn diese müssen geradezu, um der Objektivität ihres Forschungsgegenstandes besonders nahe zu kommen, gleichsam den „reinen Fall“ anstreben. Das aber ist der Pädagogik ohne Dispens von ihrer erzieherischen Verantwortung kaum möglich. Sie kann nur immer die soziologischen, psychologischen, medizinischen (usw.) Voraussetzungen betrachten, muß aber zugleich sehen, daß diese in geistige, historische, weltanschauliche und philosophische Bezüge eingebettet sind und diese dann beim Herausarbeiten kategorialer Zusammenhänge mitberücksichtigen. Das heißt nun nicht, daß Soziologie und Psychologie „verantwortungslos“ gegenüber dem Kinde operieren und experimentieren; im Gegenteil, auch sie sind — wie jede Wissenschaft vom Menschen — an die Verantwortung vor dem Kinde gebunden. Und doch ist diese Verantwortung anders strukturiert und in der Zielstellung differenziert. Während der Pädagoge sowohl als Erziehungswissenschaftler wie als Erziehender stets das *Handeln* des educandus mitverantworten muß, und zwar in dem Maße, wie der educandus noch nicht selbst diese Verantwortung für sich zu tragen vermag oder auch noch nicht bereit dazu ist, sie zu tragen, ist es dem konstatierenden Soziologen und dem experimentierenden Psychologen möglich, gerade von dieser Verantwortung um seiner Einsicht willen zu abstrahieren, sofern — und hier begegnen sich alle drei Erkenntnisbereiche wieder — das Kind nicht gefährdet und seine Würde als Mensch nicht verletzt wird. Psychologe und Soziologe wollen das Kind „begreifen“, der Pädagoge will das Kind „erziehen“ (LANGEVELD)<sup>12)</sup>.

## I

Betrachtet man das Begabungsproblem unter den hier gemachten Voraussetzungen als Pädagoge, der reflektierend, strukturierend und kategorisierend die Erziehungswirklichkeit analysiert, so ergibt sich zunächst eine sachliche und zu-

gleich das kritische Denken auffordernde Feststellung: Alle in den letzten Jahren von der sogenannten Bildungsökonomie<sup>13)</sup> vorgelegten, zum Teil den Stand des Auslandes vergleichend heranziehenden Untersuchungen dokumentieren eindringlich, daß das westdeutsche Schulwesen bisher nicht in der Lage gewesen ist, in einer den gegenwärtigen und absehbaren zukünftigen Ansprüchen genügenden Weise Begabungen zu entdecken und zu fördern<sup>14)</sup>. Nur 8,3 Prozent einer als sehr viel größer angenommenen Anzahl von begabten Schülern werden durch unser höheres Schulwesen erfaßt und bis zur qualifizierten Abschlußprüfung, dem Abitur, gefördert. Alle übrigen bleiben, sofern sie überhaupt Eingang in die höhere Schule finden, im Laufe ihrer Schulzeit früher oder später auf der Strecke und kehren entweder mit dem Makel des „gescheiterten Gymnasiasten“ in die Volksschule zurück oder verlassen diese Schule als „abgebrochene Schüler“ ohne qualifizierten Abschluß<sup>15)</sup>. Die psychischen Rückwirkungen solcher Schulschicksale sind aber aus pädagogischen Gründen ebensowenig zu verantworten, wie sie in ihrem bildungssoziologischen Aspekt gefährlich erscheinen.

Das hier sichtbar werdende Problem einer Neuorientierung der Auslese begabter Schüler ist nicht, wie es jetzt in den Bestimmungen der einzelnen Kultusministerien deutlich wird, durch eine bloße Gewichtsverlagerung der auslesenden Stellen zu lösen. Zwar haben die einschlägigen Untersuchungen (besonders von UNDEUTSCH und seinen Schülern)<sup>16)</sup> ergeben, daß durch exakte, dem wissenschaftlichen Erkenntnisstand entsprechende Verfahren schon Volksschüler „mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit“ für ihre Eignung in einer weiterführenden Schule ausgewählt werden können<sup>17)</sup>. Aber diese Hoffnung mancher Psychologen darf doch nicht darüber hinwegtäuschen, daß prinzipiell diese Verfahren nur jene Schüler positiv oder negativ selektieren, die wahrscheinlich die höhere Schule so, *wie sie heute ist*, bis zu einem qualifizierten Abschluß durchlaufen oder nicht durchlaufen werden. Damit wäre zwar in Hinsicht auf das individuelle Schülerschicksal Wesentliches erreicht, aber das eigentliche Problem noch nicht gelöst. Die „Auslese für und durch die höhere Schule“ (UNDEUTSCH) bleibt in einem Zirkel befangen, der sich dadurch bildet, daß die psychologischen Untersuchungsmethoden, die ja nicht nur diagnostizieren, sondern auch prognostizieren sollen, zu diesem Zwecke ein klares Bild der höheren Schule voraussetzen müssen, das sich auch in Zukunft nicht ändern darf, sofern die Prognosen zutreffen sollen.

Es wird in diesem Zusammenhange von einer „philologischen Grenzmarke“ gesprochen<sup>18)</sup>, die ein erheblicher Teil anders, nicht schlechter begabter Schüler nicht zu überspringen vermag. Diese Metapher scheint mir überspitzt; sie macht aber das eigentliche Problem besonders deutlich: Die heutige höhere Schule erscheint nur noch für einen verhältnismäßig kleinen, von den Psychologen als theoretisch begabte Schüler bezeichneten Teil geeignet. Sie vermag von ihren Voraussetzungen her das Gesetz, nach dem sie angetreten ist, nicht mehr zu umgehen. Da aber diese Schule andererseits gleichsam die soziologische Schleuse darstellt, die alle Schüler zur Erreichung höherer gesellschaftlicher Stellungen (soweit sie auf dem Abitur basieren) passieren müssen, gelingt dieser Schule nicht mehr, was ihr in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts noch nahezu gelungen ist: das latent

vorhandene Begabungspotential unseres Volkes zu aktivieren und wirklich auszuschöpfen.

Es ist der höheren Schule in bezug auf ihre — aufs ganze gesehen — negative und auf einen bestimmten statisch aufgefaßten Typ von theoretisch-philologischer Begabung ausgerichtete Auslesepraxis häufig vorgeworfen worden, sie fördere nur die sogenannten „Angepaßten“ unter ihren Schülern; diejenigen, die sich nicht anpassen wollten oder auch könnten, m. a. W. diejenigen, die nicht dem Bild von Begabung entsprechen, das diese Schule als angemessen ansieht, die aber nach Meinung von Psychologen ebenfalls als begabt anzusehen sind, diesen Schülern würde sie ihre Tore verschließen. Dieser Vorwurf scheint mir ungerechtfertigt zu sein; denn die höhere Schule war stets eine Institution, deren Schüler sich durch bestimmte und — gemessen am Durchschnitt — durch bessere Qualitäten auszeichnen mußten. Geist und Atmosphäre einer Schule, repräsentiert in ihren Lehrern und in dem, was und wie sie lehren, ist ein in der Theorie der Schule stets anerkanntes Charakteristikum gewesen. Wirft man einen Blick auf die traditionsreiche Entwicklung der höheren Schule, so ist festzustellen, daß durchschnittlich nicht unbedingt begabte Schüler zu ihr strebten, sondern die Schule selbst erst durch das, was sie darstellte und leistete, in ihren Schülern jene Begabung weckte, die wir heute zuvor diagnostizieren oder gar prognostizieren wollen.

Während auf der einen Seite die Schule nur einen sehr kleinen und — wie die Kritik an ihr zeigt — zu geringen Prozentsatz an Begabten, und zwar an theoretisch-philologisch Begabten, qualifiziert und der Gesellschaft zur Verfügung stellt, bemüht sich auf der anderen Seite die Psychologie auf Grund ihrer fortgeschrittenen Erkenntnis und mit höchst differenzierten Methoden das Faktum der Begabung zu diagnostizieren. Dabei benutzt sie heute einen Begriff der Begabung, der weit über den von der höheren Schule seit fast einem Jahrhundert anerkannten und praktizierten hinausgeht.

Die eingangs angedeutete Begrenzung der psychologischen Fragestellung gegenüber der Pädagogik erweist sich hier als ein besonderer Vorzug. Die Psychologie kann unvoreingenommen gegenüber bestimmten historischen, weltanschaulichen und von Gruppeninteressen geprägten Rücksichten das Problem angehen, wobei ihr heute allerdings auch bewußt ist, daß sie nicht völlig objektiv, gleichsam im luftleeren Raum, zu operieren und zu konstatieren vermag.

Sie weiß — wie sich HOFSTÄTTER in diesem Zusammenhang ausdrückt —, daß „alle Bezeichnungen von Persönlichkeitseigenschaften und Begabungen auf Gruppenleistungen vom Typus des Bestimmens zurückgehen und damit in höherem oder geringerem Maße kulturspezifisch sind“<sup>19</sup>). Aber sie kann, und hierin sehen wir ihren besonderen Vorzug, von einem verengten Begabungsbegriff einer bestimmten Schule, Gruppe oder Epoche abstrahieren und stellt diesen in Frage, indem sie sich bei ihren Untersuchungen auf ein breites, im Hier und Heute kulturspezifisches Spektrum des Begabungsphänomens bezieht.

Dabei ist nun aber zu fragen, ob die von HEINRICH ROTH in die pädagogische Diskussion gebrachte scharfe Unterscheidung von Begabung als qualifizierter intelligenter Anfangsleistung (Testintelligenz SPEARMANS) einerseits und Bega-

bung als ein erreichter Endzustand „bestimmter kultureller Leistungsformen“ andererseits durchgängig von der Psychologie geteilt wird<sup>20)</sup>. Letztere macht ROTH zudem von einigen Voraussetzungen abhängig, zu denen zwar auch die Intelligenz gehört, die aber im übrigen nur im pädagogischen Bezug zwischen Lehrer und Schüler aktiviert werden können. Er faßt sie bezeichnenderweise in der alten pädagogischen Forderung, eine „Atmosphäre des Vertrauens“<sup>21)</sup> zu schaffen, zusammen, wie sie PESTALOZZI in seinem Stanser Brief in klassischer Form beschrieben hat<sup>22)</sup>.

Da mithin der hier von ROTH benutzte Begabungsbegriff auf ein qualifiziertes Leistungsbild des jungen Menschen hinweist, das er erst *nach* oder doch zumindestens in häufig *wiederholten* Begegnungen mit Inhalten, Aufgaben oder Verhaltensweisen zeigt, wird es immer schwieriger, die mögliche Reaktionsweise des Betreffenden mit hoher Wahrscheinlichkeit vorauszusehen, denn die Erprobungen und Bewährungsanläufe an Inhalten, Aufgaben, Anforderungen oder Verhaltensweisen werden sowohl, was ihre inhaltliche Seite anbelangt, wie auch, in welcher Art und Weise sie methodisch ablaufen, vom Erzieher und Lehrer verantwortet. Aus diesem Grunde ist ja immer wieder gefordert worden, diese Erprobungs- und Bewährungssituationen für den einzelnen Schüler möglichst lange offen zu halten und häufig zu wiederholen<sup>23)</sup>.

Unsere Problematik spitzt sich hier in dreifacher Weise zu: *Erstens* würde das bisher Gesagte verbieten, die Schüler zu früh und zu eindeutig auf eine begrenzte, gleichsam eingleisige Schullaufbahn festzulegen. Die Gefahr des mit einem Makel behafteten Kindes, das mit mannigfaltigen Mißerlebnissen und Entmutigungen belastet, den ihm unter Umständen aufgezwungenen Weg abbrechen muß, ist zu groß, als daß sie pädagogisch und — wie die bildungsoekonomischen Veröffentlichungen zeigen — kulturpolitisch verantwortet werden könnte.

*Zweitens* klappt ein Widerspruch zwischen dem offenbar kulturspezifisch adäquaten psychologischen Begabungsbegriff und den von der Schule selbst praktizierten Begabungsvorstellungen. Während diese nur einen verhältnismäßig kleinen, noch dazu — wie es heute aussieht — anachronistischen Ausschnitt aus dem gesamten Begabungsspektrum berücksichtigt, überblickt jene zwar die ganze Breite im Hier und Heute, ihr fehlt aber letztlich das pädagogische Feld, auf dem sich die von ihr festgestellten Potenzen zu realen Gestalten zu entwickeln vermögen. So ist GEORG PICHRS resignierende Auffassung zu verstehen, wenn er fordert, daß man die höhere Schule, so wie sie jetzt ist, gleichsam links liegen lassen solle und daneben eine weiterführende Schule aufbauen müsse, die dem vorhandenen Begabungspotential besser gerecht werden könne als die jetzt bestehende<sup>24)</sup>.

*Drittens* ergeben sich weitere Fragen im Blick auf die von der Psychologie offenbar nicht durchgängig geteilte Meinung ROTHs, daß Intelligenz und Begabung unterschieden werden müßten; denn das Problem, wie dann Begabung im Gegensatz von Intelligenz diagnostiziert und — was im Hinblick auf eine oekonomische Beurteilung der Begabungspotenzen in unserem Volke und deren Förderung besonders dringlich erscheint — prognostiziert werden kann, scheint noch weitgehend einer Lösung zu entbehren<sup>25)</sup>.

## II

Zur Lösung der angedeuteten dreifachen Problematik wird es für den Pädagogen notwendig, einen Begründungszusammenhang zu entwickeln, der imstande ist, das für die Erziehungswissenschaft „konstitutive Verhältnis“ von Theorie und Praxis in angemessener Weise zu berücksichtigen<sup>26</sup>). Dabei kommt es vor allem darauf an, stets der doppelten Verantwortung des Erziehers: vor dem Kinde und vor der lebendigen Tradition des Geistes, eingedenk zu sein. Wir nennen diesen Begründungszusammenhang die Theorie der Bildsamkeit<sup>27</sup>).

Seit HERBART gilt die Bildsamkeit als die im Zögling liegende Voraussetzung für jedes bildnerische Handeln. In ihr integrieren sich der im Menschen beschlossene, je individuelle Anlagenbestand mit den Wirkungen, die er aus seiner Um- und Mitwelt erfährt. Aber auch das durch beide Phänomene nicht voll erfaßte persönliche Schicksal des einzelnen Menschen, wie die ihn umfassende und ihn zugleich tragende geschichtliche Situation sind Kräfte, die den Menschen so und nicht anders bildsam erscheinen lassen. Bildsamkeit ist nicht „an sich“ schon da, sondern nur dort, wo sie gefordert wird, zeigt sie sich auch (FLITNER). Das bedeutet: Sie kann sich erst im pädagogischen Bezug als Kraft erweisen und stellt doch zugleich die Bedingung dar, daß der Mensch in diesem Bezug aus einem Gefühl des persönlichen Angesprochenenseins auch zu antworten vermag<sup>28</sup>).

Die Bildsamkeit läßt insbesondere den jungen Menschen in irgend einer Weise und in irgend einem Grade für eine Sache, einen Inhalt oder eine Aufgabe formbar erscheinen. Sie ermöglicht ihm, überlieferte geistige Gehalte in sich aufzunehmen oder Verhaltensweisen, Bräuche und Gewohnheiten anzunehmen und geistig zu verarbeiten, so daß sie in ihm habituell werden. So kann sich der Mensch den Geist seiner Zeit aneignen, darüber hinaus aber selbst produktiv in die geistigen Objektivationen eingreifen.

Die auf diese Weise aktualisierte und dem Betrachter auch sichtbare geistige Gestalt des jungen Menschen nennen wir seine jeweilige Bildungsfähigkeit. Erst diese kann sich bis hin zu einer Begabung in bestimmter Höhe und Richtung entfalten.

Die Bildsamkeit als eine der wesentlichen pädagogischen Kategorien kann unter zwei Aspekten betrachtet werden, die ihre Struktur durchschaubar machen können. Zugleich präjudiziert zwar diese Betrachtungsweise den pädagogischen Handlungsvollzug nicht, kann ihn aber immerhin verständlicher machen und in die rechten Gleise lenken.

Unsere bisherigen Ausführungen ließen schon erkennen, daß höchst verschiedene Ursachen die Bildsamkeit des Kindes beeinflussen können. Wir unterscheiden dabei vor allem einen psychisch-sozialen von einem historisch-biographischen Aspekt.

Die *psychisch-soziale Schicht* der Bildsamkeit hat sich als ein wichtiges Feld der psychologischen und soziologischen Forschung erwiesen<sup>29</sup>). Die hier vorgelegten Untersuchungen stoßen aber an eine Grenze, sofern sie Theorien auch des päd-

agogischen Handelns entwerfen, die *nur* auf Grund psychologischer oder soziologischer Untersuchungsergebnisse erstellt worden sind. Während bei psychologischen Theorien<sup>30)</sup> stets eine Entsprechung im Sinne einer gleichsam „prästabilisierten Harmonie“ zwischen ermitteltem Begabungsbild und der vorhandenen Geistigkeit der Zeit vorliegen muß, um die Ergebnisse stimmig zu halten, hat man den Eindruck, daß rein soziologische Theorien<sup>31)</sup> in der Anpassung des Schülers an die bestehenden Verhältnisse das eigentliche pädagogische Kriterium zu sehen glauben. Die Schule kann aber weder von einer unmittelbaren Entsprechung von Geistigkeit und zu entfaltenden Begabungen ausgehen, noch die unmittelbare Anpassung an die bestehende geistige Situation zur Richtschnur ihres Handelns machen<sup>32)</sup>. Denn einerseits sind Begabungen — wie neueste soziologische und psychologische Analysen darlegen — besonders, was ihre Richtung anbelangt, nicht ein für allemal festgelegt, (man denke nur an das im Vergleich zu früheren Zeiten außerordentlich starke Anwachsen sogenannter technischer und naturwissenschaftlicher Begabungen); die Schule kann sich andererseits auch nicht nur auf die Anpassung ihrer Schüler an die bestehenden Verhältnisse beschränken, denn es ist durchaus denkbar, (und die Kritiker unserer Zeit weisen mit Nachdruck darauf hin), daß eine Epoche in einer für den Einzelnen wie für die Kulturgemeinschaft negativen Weise Ungeist zum Geist erhebt und so die Gefahr besteht, die Nöte und Probleme der Gegenwart nicht mehr zu erkennen und sie dann auch in der Zukunft nicht mehr zu lösen. Dann aber stellt die Anpassung an die bestehenden Verhältnisse<sup>33)</sup> eine Forderung dar, die pädagogisch nicht zu verantworten ist.

Die positiven Möglichkeiten psychologischer und soziologischer Bildsamkeitstheorien weisen, wie ersichtlich werden kann, nicht den Weg einer allseitigen pädagogischen Handlungsvorschrift im Sinne einer Erziehungslehre, sie können aber dem Lehrer wesentliche Hilfen auf methodischem und unterrichtsorganisatorischem Gebiet bieten.

So ist das heute brennende Problem einer inneren, (nicht äußeren!) Differenzierung des Unterrichts nicht ohne den Beistand der Psychologie zu lösen, wobei es insbesondere um die Frage eines rechten Maßes an Anforderungen gegenüber den sich mehr oder weniger als begabt erweisenden Schülern geht. — Die entsprechenden soziologischen Untersuchungen weisen in eine ähnliche Richtung. Hier zeigen die Tatbestandserhebungen der Soziologie, daß dem guten Sozialklima und dem gepflegten Milieu eine häufig zu wenig beachtete Bedeutung zur Stiftung und Entfaltung von Begabungen zukommt<sup>34)</sup>. Wo soziale Schranken durch die forschende Soziologie erkannt worden sind, wäre es unverantwortlich, wollte man nicht versuchen, sie im Bereiche der Schule zu überwinden. Heimschulen, Tagesheimschulen, Gesamtschulen und die Möglichkeit, in der Schule unter Aufsicht und vor allem mit Hilfestellung des Lehrers die Hausaufgaben zu machen, sind nur einige der heute im Bereich der Begabtenpädagogik zwar diskutierte, u. E. aber noch viel zu wenig genutzte, nichtsdestoweniger zwingend notwendige Einrichtungen, die dem sozial schlechter gestellten Schüler einen Zugang zum Geist und zur höheren Bildung erleichtern und damit zur Entfaltung seiner Begabung beitragen könnten.

Wir nannten den zweiten Aspekt der Bildsamkeit den *geschichtlich-biographischen*. Er hat dazu beigetragen, daß Bildsamkeits- und Begabungsfragen zu einem besonderen Feld kulturpädagogischer Forschung geworden sind, deren wichtigste Ergebnisse in der Auseinandersetzung mit den Ansprüchen der Psychologie und Soziologie entwickelt worden sind<sup>35</sup>).

Wie der Mensch einerseits von *in* ihm beschlossenen Kräften bestimmt und geleitet wird, wie er andererseits auf Einwirkungen und Forderungen reagiert, die von außen durch seine Um- und Mitwelt an ihn herantreten, so ist sein Leben in einen historischen Zusammenhang eingebettet, der auch die psychischen und sozialen Kräfte nicht unbeeinflußt läßt.

Am deutlichsten wird diese Verflochtenheit der verschiedenen, auf den Menschen einwirkenden Kräfte für unseren Zusammenhang an dem Faktum dessen, was psychologische Untersuchungen mit „Begabungswandel“ oder gar mit „Intelligenzschwund“ bezeichnet haben. Das immer wieder konstatierte Absinken des Intelligenz- und Begabungsniveaus<sup>36</sup>) kann unter geistesgeschichtlicher Betrachtung als ein Wandel von historisch einmal für einen breiten Bevölkerungsbereich aktualisierten Bildsamkeitsformen, die sich unter ganz bestimmten geistigen und pädagogischen Bedingungen gebildet haben, interpretiert werden.

Auf diese Weise läßt sich die hohe Leistungsfähigkeit der Jugend in den antiken Sprachen zur Zeit des Neuhumanismus, die noch kurz vordem — wie die Quellen zeigen<sup>37</sup>) — nicht erwartet wurde, ebenso verstehen, wie das Absinken der Bildsamkeit für diese einmal als „klassisch“ angesehenen Inhalte seit den zwanziger Jahren des 19. Jahrhunderts — eine Erscheinung, die bis auf den heutigen Tag anhält. — Wir wiesen schon darauf hin, daß das im gleichen Jahrhundert plötzliche Auftreten relativ vieler und hoher naturwissenschaftlicher und technischer Begabungen ebenfalls aus historisch-geistigen Prämissen verständlich gemacht werden kann. Auch die für unsere Kulturgemeinschaft bedenkliche Erscheinung, daß musikalische Begabungen heute relativ selten sind, ist — wie KARL MIERKE feststellt — auf die „eklatante Randstellung des Musikunterrichts“ im modernen Gymnasium zurückzuführen<sup>38</sup>).

Wollte man aber allein auf diesem hermeneutischen Wege eine Theorie für das pädagogische Handeln entwickeln und Hilfe für das Aufspüren und Fördern von Begabungen erwarten, so würden sich auch hier Grenzen ergeben. Zwar hat man aus der Überlegung heraus, daß einmal als bewiesen und somit als bildungskräftig angesehenen Inhalte auch in der Zukunft Bildungskraft für die Jugend besitzen müßten, angenommen, es käme nur darauf an, diese Inhalte möglichst nachdrücklich der Jugend zu vermitteln, um auch die entsprechenden Begabungen für diese Inhalte zu entfalten; aber diese Versuche haben doch stets gezeigt, daß auf diesem Wege weder Bildsamkeit noch Begabungen entwickelt werden können, die hinreichend das geistige Gesamtniveau der Kulturgemeinschaft widerspiegeln könnten. Darauf hat heute auch die Bildungsökonomie statistisch aufmerksam gemacht. Zu verweisen ist hier auf die Anstrengungen der höheren Schule des 19. Jahrhunderts im Blick auf die antiken Sprachinhalte: Bemühungen, die doch nicht verhindern konnten, daß am Ende jenes Jahrhunderts eine höhere Bildung außerhalb des

neuhumanistischen Bildungskanons als gleichwertig neben das klassische Gymnasium trat<sup>39)</sup>. Hinzuweisen ist auch auf jene als „Literaturstreik“ bezeichnete Haltung der Gymnasiasten der zwanziger Jahre unseres Jahrhunderts gegen die deutschen Klassiker<sup>40)</sup>.

Beide Beispiele, die quellenmäßig heute gut zu überblicken sind, spiegeln exemplarisch wider, welche Möglichkeiten die Schule gesehen und verwirklicht hat, um die aufgetretenen Schwierigkeiten zu meistern, um – wie man sich in unserem Zusammenhang ausdrücken könnte – das in der Jugend ruhende Begabungspotential in einem der Schule hinreichend erscheinenden Maße und zugleich auf einem ihr gangbar erscheinenden Wege zu aktualisieren.

In der Regel zeigt sich ein Bildsamkeits- und, in dessen Zusammenhang, ein Begabungswandel in der Jugend durch die zunehmenden Überbürdungs- und Überforderungsklagen an. Die Schule antwortet zunächst darauf mit einer schärferen Reglementierung der Lehrplangestaltung. Bei diesem Versuch tritt dann ein Faktum auf, das SPRANGER und WENIGER „Verschulung“ der Bildungsinhalte genannt haben<sup>41)</sup>. Die Auseinandersetzung mit den Inhalten und deren Aneignung wird dann nicht mehr um der Geistigkeit der Jugend willen in der Schule betrieben mit dem Ziel der Lebensmeisterung, sondern nur noch gleichsam „um der Bildung willen“, wobei der Inhalt als lebendige Quelle des Geistes keine Rolle mehr im Leben der Erwachsenen spielt. Eine enzyklopädische Bildung und eine reine Anfüllung des Gedächtnisses bei der Jugend ist die unvermeidliche Folge<sup>42)</sup>. Die Lehrer aber, die sich selbst nicht mehr mit dem vom Lehrplan geforderten Stoff auseinandersetzen, denen m. a. W. der Inhalt nichts mehr für ihr eigenes Leben zu sagen vermag, „behandeln“ den Inhalt dann nur noch aus dem einzigen Grunde, weil er eben im Lehrplan gefordert wird. Dadurch verliert ihre Lehre an Glaubwürdigkeit bei den Schülern, die mit Lernunwillen und allen bekannten Erscheinungen der Überbürdung und Überforderung antworten. Nur noch selten werden sich auf diesem Wege auch ausgesprochene Begabungen durchsetzen, vor allem dann, wenn sie mit dem Begriff von РОЯ, der „Fähigkeit zu lernen“<sup>43)</sup> definiert werden.

Angesichts der hier angedeuteten Problematik hat die Schule dann den Versuch gemacht, zwei Auswege zu gehen: Sie öffnete sich entweder der sogenannten Moderne, wie im zitierten Literaturstreik, oder sie psychologisierte den Zugang zu den Inhalten der Bildung, wie im amerikanischen Schulwesen. In beiden Fällen zeigen sich aber auch sehr deutlich die pädagogischen Grenzen solcher Versuche.

Während die Öffnung der Schule zur Moderne hin zwar den akuten Interessen der Jugend und in vielem auch ihrer Lehrer entgegenkommt, bleibt die Frage noch unbeantwortet, ob die Jugend wirklich einen ihr gemäßen Zugang zu dieser, die geistige Problematik der Erwachsenen der Gegenwart betreffenden, Inhaltlichkeit zu finden vermag. Zudem besteht die Gefahr, einem Modernismus auch in der Schule zu erliegen, von dessen Inhalten nicht erwiesen ist, ob sie wirklich auch in der Zukunft geistig tragfähig bleiben. Hier wird erst die Geistesgeschichte als „Aufklärung“ in der Gegenwart ein die Auswahl bestimmendes Wort mitsprechen



können. Auch wenn beide Fragen positiv entschieden werden könnten, bliebe doch noch immer das Problem offen, ob nicht durch die im wesentlichen ausschließliche Hinwendung der Schule zur Moderne die Jugend nur an die unmittelbare Gegenwart angepaßt und auf diese Weise davon abgehalten würde, auch jene Kräfte zu entwickeln, die die Fragen der Zukunft lösen könnten.

Im Falle einer Psychologisierung des Zugangs zu den Inhalten der Schule — etwa durch Tests — ergibt sich die Gefahr eines Polypragmatismus des Schulwesens überhaupt, wobei wesentliche Bildungsinhalte u. U. gar nicht mehr in die Begegnung gebracht würden. Infolge solcher punktueller Auswahl durch die Schüler könnten dann auch erhebliche Ausfälle von Begabungen auftreten, weil sie — wie schon für den Musikunterricht angedeutet — im Bildungsraum der Schule keine vom Schüler erfaßbare Repräsentanz mehr erführen. Umgekehrt aber können inhaltliche Forderungen an die Jugend nicht allein von psychologischen Eingangsprüfungen abhängig gemacht werden, weil hinter diesen Forderungen die legitimen Ansprüche der Bildungsmächte stehen, die auf Grund ihrer Verantwortung vor dem kulturellen Erbe nicht darauf warten können, bis sich spezifische Begabungen für die von ihnen vertretenen Inhalte zeigen.

Auf einen möglichen und pädagogisch vertretbaren Ausweg aus diesem Dilemma hat ERICH WENIGER in seiner Didaktik aufmerksam gemacht<sup>44</sup>). Die „existentielle Konzentration“ des Lehrers selbst auf die Inhalte im Blick auf die in der Gegenwart empfundenen Nöte und Sorgen wird zum letztlich entscheidenden Agens, die pädagogische Problematik auch der Begabungsfrage zu lösen. „Existentielle Konzentration“ — zunächst Aufgabe des Lehrers, dann aber auch Ziel der Bildungsarbeit schlechthin — bedeutet „sich besinnen“ auf die in unserem Lebenszusammenhang gegebene geistig-geschichtliche Welt, „und zwar von den Aufgaben aus, die sich in unserer konkreten Situation jeweils vorfinden“<sup>45</sup>).

Wird diese — m. E. heute wichtigste — didaktische Aufgabe des Lehrers nicht ernst genommen, so werden auch die besten psychologischen Hilfsmittel das Problem der Begabtenfindung und -steuerung im Blick auf entsprechende Schulen nicht lösen. Es würden dann lediglich jene Hochbegabten ermittelt werden, die sich ohnehin gegen alle Widerstände, die sie seitens der Schule und dem Leben erfahren, durchsetzen. Alle anderen würden kaum entdeckt werden.

### III

Aus der hier angedeuteten pädagogischen Bildsamkeitstheorie, die eine Begabtenpädagogik mit einschließt, lassen sich einige Konsequenzen ableiten, die sowohl den Unterricht der Schule als auch ihre Organisation betreffen:

1. Die pädagogischen Möglichkeiten, die sich für die Begabtenfindung und -förderung aus der didaktischen Forderung nach existentieller Konzentration der Lehrer ergeben, sind zunächst in dem zu suchen, was wir „geistige Atmosphäre“ und „Niveau“ oder „Klima“ einer Schule nennen. Die Lehrer können so um sich eine *Atmosphäre des Vertrauens* verbreiten, das die Grundlage ihrer Glaubwürdigkeit

gegenüber ihren Schülern darstellt. Erst dort, wo in einer Schule dieser Geist wirklich lebendig ist, werden Begabungen angesprochen und hervorgelockt.

2. In der ständigen Neubesinnung auf die zu vermittelnden Inhalte, die wir seit KLAFFIS Studie „Didaktische Analyse“ nennen<sup>46)</sup>, kommt der Wille der erziehenden Generation zum Ausdruck, auch der Jugend die existentielle Konzentration auf die sie erwartenden Aufgaben zu ermöglichen. Die Jugend erkennt in der Begegnung, daß auch ihr die Inhalte für ihr eigenes Leben etwas bedeuten. In diesem *persönlichen Angesprochensein* und in der Art und Weise, wie der einzelne Schüler darauf reagiert, erweisen sich dann die Schüler als begabt oder weniger begabt. Hier setzt dann die Hilfe der Psychologie ein, den Begabten in einer besonderen Weise zu fördern.

3. Die pädagogische Sorge vor denen, die noch nicht oder nicht früh genug ihre individuellen Begabungen in der Auseinandersetzung mit Inhalten, Aufgaben, Problemen und Verhaltensweisen erweisen, zwingt die Schule dazu, länger als bisher die *Bildung allgemein zu halten* und nicht zu früh zu spezialisieren.

4. Daraus ergibt sich die Forderung nach einer wenigstens zwei Jahre andauernden *Bewährungs- und Erprobungsstufe*, und zwar nicht in der Art, wie sie jetzt von den Ländern vielfach als für Volksschüler, Realschüler und höhere Schüler getrennt durchgeführte Stufe eingerichtet ist, sondern so, wie sie der Deutsche Ausschuß vorgesehen hat: als *gemeinsame Schulstufe*. Auch hier spielt das geistige Klima eine entscheidende Rolle. Die jetzt eingerichteten „Förderstufen“ bei den Volksschulen und „Erprobungsstufen“ oder „Orientierungsstufen“ bei den weiterführenden Schulen benachteiligen von vornherein die auf der Volksschule zurückbleibenden Schüler. Die potentiell Begabten unter ihnen müssen das Empfinden haben, auf der „Kinderschule“ künstlich zurückgehalten zu werden, und nur in wenigen Fällen, etwa bei ausgesprochenen Spätentwicklern, wird später noch ein Übergang auf eine weiterführende Schule, die ihrer Begabung gerecht wird, möglich werden.

5. Die folgerichtige Weiterentwicklung des auf die gemeinsame Förderstufe aufbauenden Schulsystems wäre dann nicht mehr ein dreigliedertes Schulwesen, wie es der Rahmenplan des Deutschen Ausschusses noch vorsah, sondern eine *horizontal gegliederte Schule*, etwa als „*Schulgemeinschaft*“ für alle Schüler vom 7. Schuljahr an. Die schwedische Einheitsschule, die niederländische „Schoolgemeenschap“, die englische „Comprehensive School“ oder die Berliner „Gesamtschulen“ sind beispielgebende Systeme zur Begabtenförderung, die den bisherigen Erkenntnissen auf dem Gebiet der Begabtenpädagogik entsprechen, leider aber heute noch auf Grund eines falsch verstandenen Traditionalismus häufig tabuiert werden<sup>47)</sup>. Mit dem Überwechseln aller Schüler nach der Förderstufe auf eine neue Schule wird diesen ein hohes Maß an Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit ermöglicht. Zugleich wird der unter Umständen später notwendige Wechsel in einen anderen Zweig dieser Schule nicht mit einem Makel belegt. Schließlich weisen Erfahrungen der Lehrer und auch psychologische Untersuchungen darauf hin, daß solche Schüler selten durchgängig, in allen Fachbereichen,

versagen. Es wäre deshalb denkbar, daß man diesen Schülern die Möglichkeit böte, fakultativ in Fächern mitzuarbeiten, in denen sie eine gute Leistungsfähigkeit bewiesen haben, um hier unter Umständen zu einem ebenfalls zu qualifizierenden Abschluß zu kommen.

6. Die Arbeitsweise solcher Schulen müßte gekennzeichnet sein von dem Willen, mit der seit der Schulreform auch für die Jahrgangsklassen geforderten *inneren Differenzierung des Unterrichts* wirklich ernst zu machen<sup>48</sup>). Solange die praktizierenden Lehrer entgegen allen Einsichten, die ihnen während des Studiums vermittelt worden sind, bei der falschen Meinung verharren, die innere Differenzierung des Unterrichts sei nur eine Aufgabe der wenig gegliederten Schule, wird die Begabtenförderung in unserem Lande nur Programm, aber kaum pädagogische Wirklichkeit werden. Die praktische Hilfe, die dem Pädagogen gerade hier durch die Psychologie zuteil werden könnte, würde dann im besten Sinne zum Aufspüren und Fördern von begabten Schülern beitragen können.

### Anmerkungen

- 1 Die mir auf dem 6. Pädagogischen Hochschultag in der Arbeitsgruppe II für mein Referat verbliebene Zeit ließ es nur zu, eine wesentlich gekürzte Fassung vorzutragen. Der vollständige Text meines Beitrags „Zum Begabungsproblem“ liegt hier vor.
- 2 4. Aufl. 1928; die hier folgenden Literaturangaben sollen nur die mir wichtig erscheinenden „epochalen Einschnitte“ bezeichnen. Im übrigen werden nur diejenigen Beiträge erwähnt, die für die Behandlung des Begabungsproblems in *Deutschland* von besonderer *pädagogischer* Relevanz zu sein scheinen.
- 3 Vgl. u. a. KURT GOTTSCHALDT, Erbpsychologie der Elementarfunktionen der Begabung, in: Hb. der Erbbiologie des Menschen, hrsg. v. G. Just, Berlin 1939; FRIEDRICH REINÖHL, Die Vererbung der geistigen Begabung, München/Berlin 1937<sup>1</sup>.
- 4 Der ganzheitliche Aspekt kommt schon 1934 mit dem Buch von A. WENZL, Theorie der Begabung, Leipzig 1934, zum Ausdruck; zum soziologischen Aspekt vgl. u. a. RUDOLF TARTLER, Die soziale Gestalt der heutigen Jugend und das Generationsverhältnis in der Gegenwart, in: Arbeiterjugend gestern und heute, hrsg. u. eingeführt von H. Schelsky, Heidelberg 1955, bes. S. 322, 266, 325 ff., 337 f. u. ö.
- 5 Vgl. u. a. FRIEDRICH EDDING, Ökonomie des Bildungswesens — Lehren und Lernen als Haushalt und Investition, Reihe: Freiburger Studien zur Politik und Soziologie, Freiburg/Br. 1963; GEORG PICHT, Die deutsche Bildungskatastrophe — Analyse und Dokumentation, Olten/Freiburg i. Br. 1964; JOSEF HITPASS, Abiturientendefizit — versagt unser Schulsystem?, Ratingen 1964.
- 6 Vgl. HEINRICH ROTH, Begabungen und Begabung, in: Die Sammlung, 1952, H. 9, wiederabgedruckt in: ds., Päd. Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1957<sup>1</sup> u. ö.; ds., Das Problem der Bildsamkeit und Erziehungsfähigkeit in der psychologischen Forschung, in: Hb. der Psychologie, Bd. X. Göttingen 1959.
- 7 Vgl. u. a. UDO UNDEUTSCH, Auslese für und durch die höhere Schule, in: Bericht über den 22. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Göttingen 1960.
- 8 Vgl. u. a. WILHELM FLITNER, Allgemeine Pädagogik, Stuttgart o. J. (1950) (3. umgearb. Auflage); THEODOR LITT, Das Wesen des pädagogischen Denkens, in: Führen oder Wachsenlassen 1958<sup>7</sup>; ERICH WENIGER, Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim o. J. (1952<sup>1</sup>), bes. S. 141 ff.; JOSEF DERBOLAV, Die gegenwärtige Situation des Wissens von der Erziehung, Bonn 1956; ds., Aufgaben und Grenzen der

- Schulpsychologie, in: Internat. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, VI/I, Salzburg 1950; ds., Erbe und Umwelt im Erziehungsraum, in: Annales Universitatis Saravien-sis, Phil.-Lettres, Saarbrücken 1953, II, H. 3; HANS H. BECKER, Über den Wissen-schaftscharakter der Pädagogik, in: Die Pädagogische Hochschule — Struktur und Aufgaben, hrsg. von der Pädagogischen Hochschule Dortmund, Ratingen 1964, S. 97 ff. — HANS STOCK (Hrsg.) Pädagogische Hochschule und Universität, Weinheim 1964, S. 21 f. u. ö.
- 9 FLITNER, a.a.O., vgl. auch ds., Stellung und Methode der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1956, S. 65 ff.
- 10 ULRICH FREYHOFF, Die Schulpädagogik und die schulpraktische Vorbildung der Stu-denten an der Pädagogischen Hochschule, in: Die Pädagogische Hochschule — Struk-tur und Aufgaben, a.a.O., S. 122 ff.; RUDOLF HÜLSHOFF, Theorie und Praxis in der Pädagogik, daselbst, S. 113 ff.
- 11 WENIGER, a.a.O., S. 10.
- 12 Vgl. bes. M. J. LANGEVELD, Erziehungswissenschaft und Psychologie, in: Die Samm-lung, 1951, S. 229 ff.; ds., Het Wezen der paed. psychologie, in: Acta Paedagogica Ultrajectina, Nr. III, Groningen 1951; ds., Einf. i. die Pädagogik, Stuttgart 1951, S. 96 ff.; vgl. E. GRIESEBACH, Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung, 1924; FLITNER, Allgemeine Pädagogik, a.a.O., S. 17 f., und die Veröffentlichungen der in Anmerkung 8 und 10 genannten Verfasser.
- 13 Vgl. PICHT, a.a.O., UNDEUTSCH, a.a.O., HITPASS, a.a.O.; für den Bereich der verglei-chenden Erziehungswissenschaft sei hier u. a. auf die Untersuchung von WALTER SCHULTZE, Der Mittelbau im Rahmen einer Neugestaltung unseres Schulwesens, in: Päd. Forschung und päd. Praxis, Veröffentlichung der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, 1, Heidelberg 1958, verwiesen. Dort heißt es auf S. 159: „Die Auslese in Gestalt einer am Ende der Grundschule abzulegenden Prüfung hat sich überall als ein sowohl pädagogisch wie menschlich unerfreulicher Lenkungs-mechanismus innerhalb der Schulorganisation erwiesen. Sie bleibt . . . unvollkommen und ist immer mit einer großen Zahl von Fehlentscheidungen belastet. . . . Deshalb ist man (im Ausland) bestrebt, diese einmalige Entscheidung zu vermeiden und durch eine langfristige Lenkung über mindestens zwei Jahre zu ersetzen.“
- 14 Vgl. dazu die schon genannten Untersuchungen von UNDEUTSCH, HITPASS und PICHT; außerdem sei verwiesen auf: Der Gymnasialunterricht, H. 2, Stuttgart 1960, auf W. TWELLMANN/KH. WALTER, Begabte Schüler, Düsseldorf 1965, und die Bibliographie „Die Auslese für weiterführende Schulen“ bearbeitet von A. SCHAFFERNICHT, Frank-furt 1962, die die Beiträge und Untersuchungen von 1945 ab erfaßt.
- 15 TWELLMANN, a.a.O., S. 13 u. ö.; vgl. W. ARNOLD, Begabungswandel und Erziehungs-fragen, München 1961, S. 102; H. ROTH, Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration, Hannover 1961, S. 109.
- 16 Vgl. UNDEUTSCH, a.a.O., und Bibliographie b. TWELLMANN, a.a.O., S. 168 f.
- 17 TWELLMANN, a.a.O., S. 23
- 18 Zit. nach HITPASS.
- 19 Psychologie, Frankfurt 1957, S. 174; vgl. auch S. 179: Hier weist H. darauf hin, daß die Versuche zur Schaffung kulturfreier Testsysteme bisher nicht zu überzeugenden Erfolgen geführt haben. Auch die Soziologie hat auf diesen Zusammenhang auf-merksam gemacht: „Intelligenz wird . . . zur Bezeichnung einer lose zusammenhän-genden Gruppe von Menschen verstanden, die auf Grund ihrer Ausbildung, ihrer Produktionen sowie vertretener Wertungen eine gewisse geistige Führungsfunktion in den modernen Gesellschaften übernommen hat.“ (RENÉ KÖNIG, in: Soziologie, Frankfurt 1958, S. 140.
- 20 Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, 2. Aufl. a.a.O., S. 143 u. 159 ff.

- 21 ROTH, a.a.O., S. 168.
- 22 Vgl. die Interpretation von WOLFGANG KLAFFKI, PESTALOZZIS „Stanser Brief“, Weinheim 1964 4./5.
- 23 Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens, hrsg. vom Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, Stuttgart 1959, S. 16 ff., S. 24 ff.
- 24 PICT, a.a.O.
- 25 Das in umfangreichen und höchst differenzierten Sammlungen vorliegende Testmaterial zur Begabungsdiagnose und Prognose (vgl. etwa die von KH. INGENKAMP in Verbindung mit dem *Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung*, Frankfurt, herausgegebene neueste Übersicht „Deutsche Schultests“, Weinheim 1965) steht in einem auffallenden Gegensatz zu der gegenwärtigen Praxis der Begabtenförderung.
- 26 Vgl. GEORG GEISSLER, Universität und Lehrerbildung, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1958, S. 147 ff.; U. FREYHOFF, Die Schulpädagogik . . . , a.a.O., S. 125 ff.
- 27 Vgl. ERICH WENIGER, Bildsamkeit und Bildungserbe in unserer Zeit, in: *Erziehung zur Menschlichkeit*, Festschrift für EDUARD SPRANGER zum 75. Geburtstag — 27. Juli 1957, Tübingen 1957, S. 325 ff. Der hier immanent vorhandenen pädagogischen Theorie der Bildsamkeit ist der Verfasser in zwei Beiträgen nachgegangen: vgl. U. FREYHOFF, Bildsamkeit und Bildungsabsicht, in: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 1960, S. 1 ff., und ds., Bildsamkeit als didaktisches Problem, in: *Pädagogische Rundschau* 1963, S. 87 ff.
- 28 FLITNER, Allgemeine Pädagogik, a.a.O., S. 90.
- 29 Auch hier werden nur die Arbeiten genannt, die für die Pädagogik von besonderer Relevanz geworden sind. Von früheren Untersuchungen wird neben den schon erwähnten von STERN und GOTTSCHALDT (1939) — vgl. Anm. 2 und 3 — auf RICHARD BAERWALD, *Theorie der Begabung*, Leipzig 1896, O. BOBERTAG, *Über Intelligenzprüfungen nach der Methode BINET-SIMON*, Leipzig 1920<sup>2</sup>, W. HARTNACKE, *Naturgrenzen der geistigen Bildung*, Leipzig 1930, O. TUMLIRZ, *Die geistige Bildsamkeit der Jugendlichen*, Leipzig 1927<sup>2</sup>, ALOIS WENZL, *Theorie der Begabung*, Leipzig 1934 verwiesen. Auch neuere Untersuchungen beinhalten pädagogische Begabungstheorien; zu verweisen ist hier u. a. auf: ADOLF BUSEMANN, *Höhere Begabung*, Ratingen 1955<sup>2</sup>, O. ENGELMAYER, *Schülerbeobachtung und Schülerbeurteilung in Theorie und Praxis*, Nürnberg 1949, ds., *Erfolg und Mißerfolg in der Schule — zur Psychologie des Begabten und des Schulversagers*, Donauwörth 1950, K. GOTTSCHALDT, *Der Aufbau der Begabung*, in: Bericht über den 17. und 18. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, hrsg. v. A. WELLEK, Göttingen 1953, ADELE JUDA, *Höchstbegabungen — ihre Erbverhältnisse, sowie ihre Beziehungen zu psychischen Anomalien*, München/Berlin 1953, KARL MIERKE, *Begabung, Bildung und Bildsamkeit*, Bern/Stuttgart 1963, GERHARD PFAHLER, *Der Mensch und sein Lebenswerkzeug*, Stuttgart 1954, JEAN PIAGET, *Psychologie der Intelligenz*, Zürich 1948, GABOR RÉVÉSZ, *Talent und Genie*, Bern o. J. (1952), K. STRUNZ, (Hrsg.) *Päd.-Psychologische Praxis an höheren Schulen — Förderung und Entstörung der geistigen und sittlichen Bildsamkeit unserer Zehnbis Zwanzigjährigen*, München/Basel 1963.
- 30 Vgl. besonders die in Anm. 29 genannte Arbeit von TUMLIRZ.
- 31 Vgl. dazu besonders die Arbeiten von TARTLER, a.a.O., S. 325 ff., 337 f., U. PRESTEL, *Die Abhängigkeit der Schulleistung und des gesamten Verhaltens des Kindes in der Schule vom sozialen Milieu*, in: COERPER, HAGEN, THOMAE (Hrsg.), *Deutsche Nachkriegskinder*, Stuttgart 1954, S. 276 ff.; außerdem LUDWIG LANG, *Erziehung in dieser Zeit*, Wien 1955, der als Pädagoge aus soziologischen Untersuchungen entsprechende Schlüsse zieht; MARTIN RANG, *Das Problem der Bildsamkeit*, in: *Westermanns Päd-*

- agogische Beiträge 1954, S. 105 ff., zeigt das Phänomen der „Anpassung“ auf, baut aber darauf keine entsprechende pädagogische Theorie; schließlich ist hier noch auf OSWALD KROH, *Revision der Erziehung*, Heidelberg 1954<sup>2</sup>, hinzuweisen, der aus einer Verbindung von psychologischen und soziologischen Tatbestandserhebungen eine pädagogische Theorie ableitet.
- 32 Diese These richtet sich natürlich nicht gegen die gegenwärtige forschende Psychologie und Soziologie, sondern gegen eine heute häufig noch geübte Praxis der Begabenauslese in der Schule (vgl. dazu insbesondere auch den Beitrag von OEVERMANN in diesem Sonderheft).
  - 33 Anpassung als „Adaptabilität“ wie sie bei TARTLER zum Ausdruck kommt.
  - 34 Vgl. PRESTEL, a.a.O., S. 279, 288; vgl. auch H. H. PLICKAT, *Die Schule als Instrument des sozialen Aufstiegs*, Weinheim 1959; auch TWELLMANN, a.a.O., S. 159.
  - 35 Vgl. WILHELM DILTHEY, *Gesammelte Schriften*, Bd. VI, Leipzig/Berlin 1924; MAX FRISCHEISEN-KÖHLER, *Philosophie und Pädagogik*, *Kleine pädagogische Texte*, H. 20, Langensalza o. J.; FLITTNER, *Allg. Päd.*, a.a.O.; LITT, a.a.O.; EDUARD SPRANGER, *Psychologie des Jugendalters* 1924<sup>10</sup>; Heidelberg 1949; WALDEMAR OELRICH, *Geisteswissenschaftliche Psychologie und Bildung des Menschen*, Stuttgart 1950; vgl. auch die in Anm. 8 genannten Schriften von J. DERBOLAV.
  - 36 Vgl. u. a. ALBERT HUTH, *Begabung und Leistung*, in: *Die Bayerische Schule*, 7. Jg. Nr. 4, München 1954; KARL VALENTIN MÜLLER, *Die Begabung und die soziale Wirklichkeit*, Göttingen o. J.
  - 37 FRIEDRICH PAULSEN, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*, Leipzig 1885<sup>1</sup>; LUDWIG WIESE, *Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen*, Berlin 1875<sup>2</sup>.
  - 38 MIERKE, a.a.O., S. 97.
  - 39 WIESE, a.a.O., S. 923, Beilage III, Antwort auf Frage I (betrifft den entsprechenden Beschluß der Schulkonferenz im Jahre 1900).
  - 40 Vgl. die entsprechende Diskussion in der damals führenden erziehungswissenschaftlichen Zeitschrift „*Die Erziehung*“, Jg. 1929 und 1930, und E. WENIGERS Interpretation in seiner Studie zur Sprangerfestschrift: „*Bildsamkeit und Bildungserbe*“, a.a.O., S. 325 ff.
  - 41 WENIGER, *Bildsamkeit und Bildungserbe*, a.a.O., S. 334.
  - 42 MARTIN WAGENSCHNEIN, *Wesen und Unwesen der Schule*, in: *Erziehung wozu?*, Stuttgart 1956, S. 49 ff., bes. S. 56.
  - 43 ROTH, *Päd. Psychologie*, a.a.O., S. 143.
  - 44 ERICH WENIGER, *Didaktik als Bildungslehre*, Tl. I: *Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*, Weinheim o. J. (1952), S. 96 ff.
  - 45 WENIGER, a.a.O., S. 97.
  - 46 *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*, in: *Didaktische Analyse, Auswahl-Reihe A*, H. 1, hrsg. von H. Roth/A. Blumenthal, Hannover 1962, S. 5 ff.
  - 47 Vgl. FRITZ BOHNSACK, *Der gegenwärtige Stand der schwedischen Schulreform*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1958, S. 28 ff.; R. PEDLEY, *Comprehensive Schools To-Day*, London 1954; *Ministry of Education* (Hrsg.), *Half Our Future — a Report of the Central Advisory Council for Education*, London 1963; HELENA W. E. STELLWAG, *Die Schulgesetze in den Niederlanden als Beispiel allgemeiner Tendenzen im europäischen Erziehungswesen*, in: *Päd. Rundschau*, 1964, S. 1071 ff., bes. S. 1079; J. MALMS, *Die*

Europäischen Schulen — eine Schulform mit neuen Zielen, in: *Der Deutsche Lehrer im Ausland*, 12. Jg. 1965, S. 301 ff.; *Senator für Schulwesen Berlin* (Hrsg.), *Wege zur Schule von morgen — Entwicklungen und Versuche in der Berliner Schule*, Berlin o. J. (1964)<sup>2</sup>.

- 48 Vgl. M. FISCHER, *Die innere Differenzierung des Unterrichts in der Volksschule*, Weinheim 1962; B. MICHAEL, *Selbstbildung im Schulunterricht*, Weinheim 1963; E. PAPKE, *Differenzierung auf der Volksschuloberstufe*, in: *Westermanns Päd. Beiträge*, 1965, S. 201 ff.